

Abs, Hermann Josef

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung

Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 217-234. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 51)



Quellenangabe/ Reference:

Abs, Hermann Josef: Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung - In: Allemann-Ghionda, Cristina [Hrsg.]; Terhart, Ewald [Hrsg.]: *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Weinheim u.a. : Beltz 2006, S. 217-234 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-73793 - DOI: 10.25656/01:7379

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-73793>

<https://doi.org/10.25656/01:7379>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 51. Beiheft

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf

Herausgegeben von
Cristina Allemann-Ghionda und Ewald Terhart

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2006 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Herstellung: Klaus Kaltenberg
Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza
Printed in Germany

ISSN 0514-2717
Bestell-Nr. 41152

Inhaltsverzeichnis

Cristina Allemann-Ghionda/Ewald Terhart

Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf. Zur Einleitung in das Beiheft	7
--	---

1. Grundlagen

Renate Girmes

Lehrprofessionalität in einer demokratischen Gesellschaft. Über Kompetenzen und Standards in einer erziehungswissenschaftlich fundierten Lehrerbildung	14
---	----

Andreas Frey

Methoden und Instrumente zur Diagnose beruflicher Kompetenzen von Lehrkräften – eine erste Standortbestimmung zu bereits publizierten Instrumenten	30
--	----

Frank Lipowsky

Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler	47
--	----

Andrew J. Wayne/Peter Youngs

Die Art der Ausbildung von Lehrern und die Lerngewinne ihrer Schüler. Eine Übersicht über aktuelle empirische Forschung	71
--	----

Ken Zeichner

Konzepte von Lehrerexpertise und Lehrerausbildung in den Vereinigten Staaten	97
---	----

2. Forschungsbeiträge

2.1 Universitäre Phase

Manfred Lüders/Sabine Eisenacher/Steffen Pleßmann

Der Umgang mit Studienzeit. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden der Lehrämter und im Diplom-Studiengang Erziehungswissenschaft	116
---	-----

Tina Hascher

Veränderungen im Praktikum – Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung	130
--	-----

Johannes Mayr

Theorie + Übung + Praxis = Kompetenz? Empirisch begründete Rückfragen zu den „Standards in der Lehrerbildung“	149
--	-----

Rainer Lersch

Lehrerbildung im Urteil der Auszubildenden. Eine empirische Studie zu beiden Phasen der Lehrerausbildung	164
---	-----

2.2 Vorbereitungsdienst

Christian Reintjes

Wie beurteilen die Ausbilder der zweiten Phase die pädagogischen Kenntnisse der Absolventen der ersten Phase? Eine empirische Studie mit Hauptseminarleitern in Nordrhein-Westfalen	182
---	-----

Peter Menck/Michaela Schulte

Lehrer werden: erste Ergebnisse einer Untersuchung zum Referendariat	199
--	-----

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung	217
---	-----

2.3 Beruf

Doris Edelmann

Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklasse	235
---	-----

Cristina Allemann-Ghionda/Georg Auernheimer/Helga Grabbe/Angelika Krämer

Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen: die Kompetenzen der Lehrpersonen	250
---	-----

Wolfgang Fichten/Hilbert Meyer

Kompetenzentwicklung durch Lehrerforschung – Möglichkeiten und Grenzen	267
--	-----

Hermann Josef Abs

Zur Bildung diagnostischer Kompetenz in der zweiten Phase der Lehrerbildung

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag untersucht die Bildung von professioneller Identität, verstanden als die reflektierte Identifikation mit einem intentional verfügbaren Handlungsvermögen, für das derzeit weithin der Begriff Kompetenz (Weinert 2001) verwendet wird. Da sich Identifikation immer durch die Doppelstruktur der Anerkenntnis individueller Bedeutsamkeit und Anverwandlung von bzw. an etwas auszeichnet, umfasst die Bildung professioneller Identität einerseits die zunehmende Anerkenntnis von Kompetenzen als relevant für die Ausübung des Lehrberufs und andererseits deren zunehmende Anverwandlung oder Aneignung. Dem individuellen Bildungsprozess geht dabei jeweils schon ein sozialer Bildungsprozess voraus, durch den dem Individuum bestimmte Kompetenzen als relevant angeboten werden. Kompetenzen, die gesellschaftlich insofern Relevanz und Verbindlichkeit beanspruchen, als sie für die angemessene Ausübung eines Berufs als erforderlich gelten, können auch als professionelle Standards bezeichnet werden. Standards dienen der Orientierung individueller und institutionalisierter Bildungsprozesse und sollen deren Evaluation ermöglichen. In diesem Sinn hat für Deutschland zuletzt die Kultusministerkonferenz (KMK 2004) Standards für die Lehrerbildung beschlossen.

Die institutionellen Rahmungen des Kompetenzerwerbs im Zusammenhang mit der Bildung professioneller Identität von Lehrpersonen sind nicht nur wegen ihrer Orientierungsfunktion bedeutsam. Wie Tenorth (2004) betont, bedingt die gesellschaftliche Institutionalisierung der Lehrerbildung auch die Formen der Aneignung. So ist es für die Bildung von Lehrerkompetenzen wesentlich, dass sich diese zunächst nicht unter den Bedingungen der Berufsausübung vollzieht, sondern in Organisationsformen, die jeweils durch eigene Dynamiken bestimmt sind. So fordert die erste Phase der Lehrerbildung eine starke Orientierung an wissenschaftsdisziplinären Gütekriterien, während in der zweiten Phase die Bewältigung von existenziell wichtigen Abschlussprüfungen verlangt wird. Aufgrund dieser Überformung des Identifikationsprozesses mit institutionell-administrativen Notwendigkeiten kann der Beitrag von formal organisierter Lehrerbildung zur Bildung professioneller Identität, im oben beschriebenen Sinn, grundsätzlich in Frage gestellt werden.

Der Forderung nach einem stärkeren Bemühen um empirische Nachweise zum Stand der Lehrerbildung (Merkens 2003) folgend, soll dieser Frage im vorliegenden Beitrag empirisch nachgegangen werden. Dazu findet eine doppelte Fokussierung statt; inhaltlich wird auf den Bereich der diagnostischen Kompetenzen von Lehrpersonen fo-

kussiert, und zeitlich soll die zweite Phase der Lehrerbildung in den Blick genommen werden (zur allgemeinen Struktur der Lehrerbildung in Deutschland vgl. Terhart 2004a; speziell zur Struktur der zweiten Phase vgl. Lenhardt 2004). Um das Spezifische des Kompetenzerwerbs herauszuarbeiten, wird ein Vergleich mit dem Erwerb von Kompetenzen zur Unterrichtsplanung angeführt. Die hier vorgenommene thematische Eingrenzung soll im Folgenden begründet werden.

Die Bildung diagnostischer Kompetenz von Lehrpersonen ist für das Gelingen aktueller Reformbemühungen im Bildungswesen aus mehreren Gründen bedeutsam. Erstens zählte es zu den beunruhigenden Ergebnissen aus PISA 2000, dass Lehrer, die aufgrund ihrer Mitarbeit in Lehrplankommissionen als Lehrplanexperten befragt wurden, den Anteil von Schülerinnen und Schülern, die bestimmte Aufgaben lösen können, weit überschätzten (Baumert u.a. 2001, S. 99ff.; kritisch Oser/Renold 2005, S. 120). In der Konsequenz legt dies die Vermutung nahe, dass eine entsprechende Lernförderung gar nicht erfolgen kann, weil Defizite im Schulalltag nicht richtig erkannt werden. Ein Vorschlag zur Kompensation dieses Mangels besteht in der Einführung von Bildungsstandards auf der Grundlage von Kompetenzmodellen. Jedoch kann nicht davon ausgegangen werden, dass Bildungsstandards durch bloßen Beschluss wirksam werden. Vielmehr erwächst ein zweiter Grund der erhöhten Aufmerksamkeit für Fragen der Diagnostik daraus, dass eine stärkere Orientierung der Didaktik an Bildungsstandards auch neue diagnostische Kompetenzen der Lehrpersonen erfordert, die erst durch Fortbildung und die Weiterentwicklung von Lehrmaterialien aufgebaut werden müssen (Klieme u.a. 2003, 110ff.; Thonhauser 2004). Drittens verstärkt sich die Aufmerksamkeit für den Bereich der Diagnostik durch eine Studie zur Auswertung entsprechender Fortbildungsangebote in den Landesinstituten, in der aufgezeigt wird, dass im Bereich der regulären fachdidaktischen Diagnostik kaum auf etablierte Fortbildungsangebote zurückgegriffen werden kann (Laukart 2004). Viertens verbindet sich die Frage nach der diagnostischen Kompetenz mit Diskursen zu den Funktionen des Bildungswesens: Dienen Beurteilungen durch Lehrpersonen zentral der Bestimmung von Zugehörigkeit zu bzw. Ausschluss von Menschengruppen – oder leisten sie einen Beitrag zur Unterstützung von Lernprozessen im Gegenstandsbereich, auf den sich die Beurteilung bezieht? Horstkemper (2004) erkennt einen Mangel des deutschen Bildungssystems in der Konzentration auf die so genannte Selektionsdiagnostik und argumentiert aus pädagogischer Perspektive für eine stärkere Ausrichtung auf Förderdiagnostik. Ebenso verweisen die diagnostikbezogenen Standards der Kultusministerkonferenz (KMK 2004) stärker auf ein Konzept von Förderdiagnostik als auf eines von Selektionsdiagnostik. Letzteres ist insofern von besonderer Bedeutung, als sich alle deutschen Bundesländer verpflichten, in der Gestaltung von Lehrerbildung diese Standards als Grundlage zu wählen.

Der Beschluss der KMK zu Standards für die Lehrerbildung umfasst auch die Selbstverpflichtung der Länder zu einer regelmäßigen Evaluation der Umsetzung. In diesem Zusammenhang beauftragte das Land Hessen das Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung mit einer entsprechenden Evaluationsstudie zur zweiten Phase. Während zur ersten Phase schon eine Reihe von Evaluationsprojekten abgeschlossen wurden (vgl. Überblick bei Nolle 2004), sind entsprechende Vorhaben für die zweite

Phase immer noch rar. Zwar gibt es Evaluationen einzelner Studienseminare (z.B. Freisel u.a. 2002), und ebenso wurde etwa zeitgleich zu Hessen in Brandenburg die zweite Phase auf Landesebene evaluiert (Schubarth u.a. 2005). Neu war in Hessen jedoch das Ziel einer multiperspektivischen, quantifizierenden, systematisch vergleichenden Vollerhebung aller Ausbildungseinrichtungen eines Landes mit dem Focus auf Organisation und Leistungsfähigkeit hinsichtlich der Umsetzung von Standards der Lehrerbildung. Aus diesem Grund konnte nicht auf ein ausgearbeitetes Modell der Wirksamkeit zurückgegriffen werden, und auch Evaluationsinstrumente mussten überwiegend neu konstruiert und erprobt werden (Abs u.a. 2005). Strukturell erscheint der Blick auf die zweite Phase vor allem deshalb interessant, weil diese dem Anspruch nach nicht mehr polyvalent ist, sondern als Vorbereitungsdienst unmittelbar in die Berufstätigkeit einführen soll. Kompetenzen, die bis zum Ende der zweiten Phase aufgebaut wurden, bilden die Grundlage der Berufsausübung und beeinflussen auch den nachfolgenden Kompetenzerwerb entscheidend (Henecka/Lipowsky 2004).

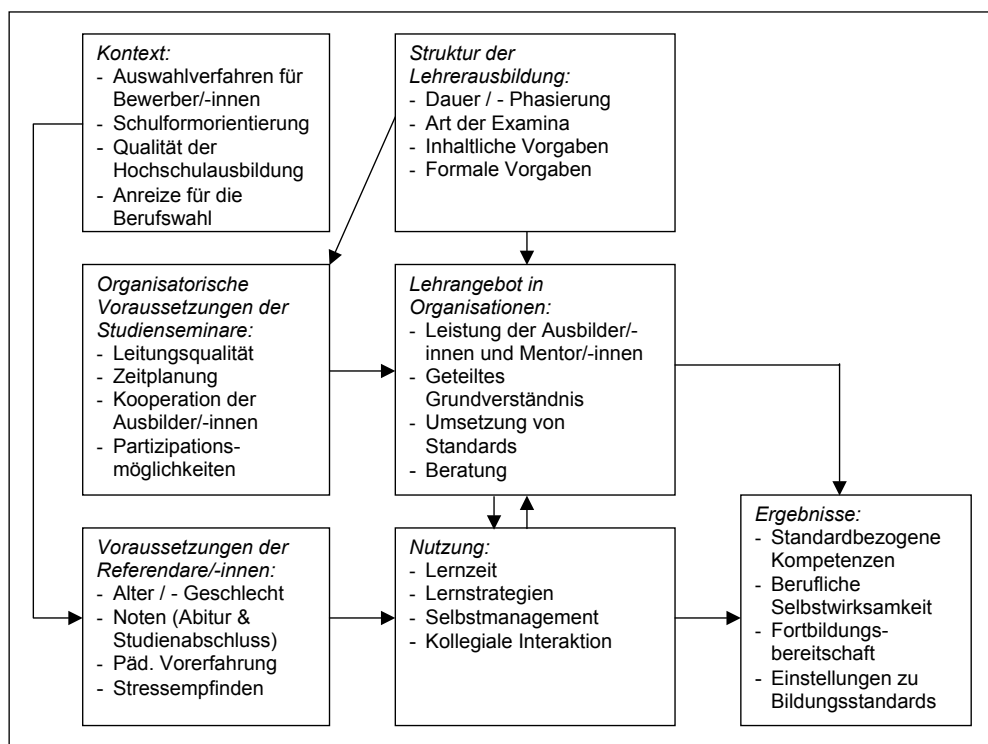


Abb. 1: Hypothetisches Wirkungsmodell zur Lehrerbildung in der zweiten Phase

2. Theoretische Bezugspunkte

2.1 Modellierung der zweiten Phase der Lehrerbildung

Wenn es um Bildung im individuellen Sinn von Sich-bilden (Anerkenntnis und Anverwandlung) sowie im sozialen Sinn von absichtlich bildend wirkender Umgebung geht, so wird eine lerntheoretische Modellvorstellung benötigt, die vielfältige Faktoren integriert (vgl. Abbildung 1). Der Kern einer solchen Bildungsvorstellung ist die Interaktion einer Umgebung, die als Angebot an Lernende verstanden werden kann, mit der Nutzung dieses Angebots durch die Lernenden selbst (Fend 2000). Die Bereitstellung eines Lehrangebots durch die Träger der Lehrerbildung und seine Nutzung durch die Referendare (angehende Lehrer) ermöglicht die Koproduktion von professioneller Identität als Ergebnis. In Abbildung 1 werden diese Bedingungsfelder bzw. das Ergebnissfeld jeweils anhand von vier Konstrukten beispielhaft konkretisiert, die auch in der Hessischen Evaluationsstudie erhoben werden. Der so modellierte Bildungsprozess vollzieht sich innerhalb weiterer Bedingungen, die es angemessen erscheinen lassen, das Angebots-Nutzungsmodell in ein Bildungsproduktionsmodell (Scheerens/Bosker 1997; Dittton 2000, 2002) einzufügen. Den Bildungsprozessen auf der individuellen Ebene und auf der organisationalen Ebene entsprechen auf der politischen Ebene Prozessvorgaben, die den Rahmen des Lehrangebots vorgeben. Den prozessbezogenen Bedingungsfeldern vorgelagert sind Voraussetzungen, die ebenfalls auf allen drei angesprochenen Ebenen (politisch/gesellschaftlich, organisationsgebunden, Lerner gebunden) zu verorten sind. Die Pfeile in Abbildung 1 deuten jeweils darauf hin, dass die Konstrukte in einzelnen Feldern des Modells andere Felder beeinflussen. Nach dem Prinzip der Sparsamkeit wurde dann auf Pfeile als Indikatoren von Ermöglichung oder Bedingtheit verzichtet, wenn nur einzelne Komponenten eines Feldes auf einzelne Komponenten eines anderen Feldes theoretisch sinnvoll bezogen werden können. Folgt man nicht dieser Maxime, lassen sich bei der Auswahl entsprechender Konstrukte zwischen allen Bedingungsfeldern Zusammenhänge postulieren. Für die empirischen Untersuchungen lassen sich so Hypothesen der Art ableiten, dass die gewählten Konstrukte der betreffenden Felder statistisch als Prädiktoren für Konstrukte in anderen Feldern betrachtet werden können.

Neben dieser allgemeinen Modellierung der Bildung professioneller Identität, wie sie auf der Grundlage aktueller Überblickswerke zur Lehrerbildung (Blömeke u.a. 2004; Cochran-Smith/Zeichner 2005) begründet werden kann, wirkte sich zusätzlich das konkrete Evaluationsanliegen in Hessen auf die Ausgestaltung der Untersuchung aus. Evaluieren sollte nicht nur die Gesamtleistung der zweiten Phase, sondern es sollten Entscheidungen zu Maßnahmen der Organisationsentwicklung in den einzelnen Studienseminaren als zentralen Trägern des Lehrangebotes und zu landesweiten Maßnahmen der Fortbildung der Ausbilder durch empirische Analysen unterstützt werden. Dies führte z.B. dazu, dass die Studienseminare hinsichtlich mehrerer organisationaler Merkmale erfasst werden und die einzelnen Standorte mit den Daten der Referendare an einem Standort verbunden werden können, während die Ausbildungsschulen nur in Gestalt der Mentorenarbeit erscheinen, ohne dass die Leistungen einzelner Schulen zu-

rückverfolgt werden können. Im Allgemeinen wurde angestrebt, organisationale Merkmale anhand mehrerer Fragen im Sinne einer Skala zu erfassen. Drei Skalen, die einzelnen Berechnungen in diesem Beitrag zu Grunde liegen, werden in Tabelle 1 aufgeführt.

Tab. 1: Skalen zur Beurteilung von Lehrerbildnern und Lehrerbildnerinnen (Abs et al. 2005) (Antwortformat jeweils: trifft gar nicht zu / trifft eher nicht zu / trifft eher zu / trifft voll zu)		
Skala	Itemzahl / Cronbachs α	Beispielitem
Beurteilung der Arbeit von Ausbildern/Ausbilderinnen	9 / .87	Die Beratungen mit dem Ausbilder/der Ausbilderin nach Unterrichtsbesuchen sind eine wesentliche Unterstützung für mich
Beurteilung der Arbeit von Mentoren/Mentorinnen	11 / .91	Ich kann von meinen Mentoren/Mentorin- nen lernen, wie ich guten Unterricht halten kann
Geteiltes Grundverständnis der Lehrerbildner/innen	9 / .86	Die Bewertung der Referendare/ Referendarinnen folgt einheitlichen Krite- rien

2.2 Modellierung von Standards der Lehrerbildung

Den Ausgangspunkt für die Modellierung von Standards der Lehrerbildung bildeten entsprechende Standardkataloge aus Hessen (Debus u.a. 2003), Kanada (Ontario College of Teachers), Schottland (General Teaching Council of Scotland) und der Schweiz (Oser 2001). In einem ersten Schritt wurden diese in einer Synopse zusammengestellt (Abs u.a. 2005a, S. 10-24). Diese Aufbereitungen dessen, was von professionellen Lehrkräften erwartet wird, erweisen sich zwar hinsichtlich der Gliederung, des Abstraktionsgrades und auch der erkennbaren theoretischen Bezugspunkte als teilweise heterogen, dennoch kann durch die Zusammenstellung in einer Synopse gezeigt werden, dass insgesamt eine weitgehend kompatible Sicht auf die Lehrprofession vorliegt. Dabei bieten die Standards von Oser (2001) für die Formulierung von Items in der Evaluation den günstigsten Ausgangspunkt, weil bei ihnen die Operationalisierung am weitesten fortgeschritten ist. Für die Evaluation in Hessen wurden auf dieser Basis 57 Standards formuliert, von denen 23 fachspezifisch bei den Referendaren erhoben wurden, d.h. alle Referendare gaben zu diesen Standards für jedes ihrer Fächer Auskunft. Zu den übrigen 34 Standards wurden Einschätzungen im Hinblick auf die gesamte Ausbildung erfragt. Im Folgenden sollen nur Standards zur Diagnostik behandelt werden, die fachspezifisch erfasst wurden; ihnen werden fachspezifisch erfasste Standards zur Unterrichtsplanung gegenübergestellt (vgl. Tabelle 2). Die Standards wurden jeweils eingeleitet mit dem Satz: „In meiner Referendariatsausbildung wurde mir bislang vermittelt...“. Sodann folgte ein Antwortformat, in dem fünf unterschiedliche Lerngelegenheiten ausgewählt werden konnten und zwar: Theorievermittlung im Seminar; Übung im Seminar; Erfahrung

in der Schule; Reflexion mit Ausbilder/in und Reflexion mit Mentor/in. Diese Systematisierung wurde im Anschluss an das Erhebungsformat bei Oser (2001) entwickelt.

Jedoch wurden die einzelnen Lerngelegenheiten als getrennte Ankreuzmöglichkeiten präsentiert und nicht wie bei Oser in festen Kombinationen. Daran anschließend erfolgte eine Selbsteinschätzung der erworbenen Kompetenz analog zu den Noten, die im Referendariat vergeben werden.

Tab. 2: Standardgruppen Diagnostik und Unterrichtsplanung	
Standards zur Diagnostik	
S2	...wie Fehler mit Schülerinnen und Schülern so besprochen werden können, dass sie davon profitieren.
S3	...den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, wie sie sich selbst kontrollieren können.
S9	...den Leistungsfortschritt der Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Instrumenten festzustellen.
S17	...leistungsschwächere und besonders begabte Schülerinnen und Schüler zu erkennen.
S18	...leistungsschwächeren und besonders begabten Schülerinnen und Schülern differenzierte Aufgaben zu stellen.
Standards zur Unterrichtsplanung	
S4	... wie man Transfer systematisch in den Unterricht einbaut, um so dem erworbenen Wissen Sicherheit zu verleihen.
S5	...die Phasen des Unterrichts, in denen Schülerinnen und Schüler aufnehmen, verarbeiten und kontrollieren, eindeutig zu bestimmen.
S8	...die Wahl der Unterrichtsmethoden und Sozialformen zu begründen.
S11	...die ausgewählten Lerninhalte logisch zu gliedern.
S13	...den Aufbau der Fachinhalte über mehrere Klassen mit Hilfe des Lehrplans und geeigneter Materialien klar zu strukturieren.
S14	...Lehrmaterial auf der Basis eigener Bewertungen auszuwählen.

Die hier vorgestellten Standardgruppen wurden theoriebegründet konzipiert. Ziel war die Abbildung einer Auffassung von Diagnostik, die im Sinne positiver Fehlerkultur und gerichtetem didaktischen Anschluss handeln dem Konzept der Förderdiagnostik entspricht (Horstkemper 2004; Oser/Spychiger 2005). In den hier beschriebenen Standards wird die Brücke zwischen Diagnostik und dem Konzept des selbstgesteuerten Lernens geschlagen (Schiefele/Pekrun 1996). Ferner erscheint Diagnostik nicht als Ablauf eines alternativlosen Programms, sondern bietet Raum für unterschiedliche Ansätze, z.B. die Anwendung unterschiedlicher Bezugsnormen (Seel 2003). Schließlich wird Diagnostik nicht nur auf die Diagnostik von Schülern/Schülerinnen, sondern auch auf die Einschätzung der Schwierigkeit von Aufgaben bezogen (Helmke/Hosenfeld 2004).

Die Kompetenzeinschätzungen zu den so zusammengestellten Standards wurden empirisch auf ihre Faktorstruktur überprüft. Dadurch reduzierte sich ihre Anzahl in der

Standardgruppe Diagnostik von ursprünglich sechs auf nunmehr fünf Standards. Die interne Konsistenz (Cronbachs Alpha) der so gebildeten Skala beträgt .79. Der Vergleichswert für die Skala zur Unterrichtsplanung liegt bei .83.

Neben den Referendaren wurden auch Ausbilder und Mentoren zu den Standards befragt. Bei diesen Personengruppen interessierten Einschätzungen der Wichtigkeit und die selbsteingeschätzte Vermittlungskompetenz zu den jeweiligen Standards (Abs 2005).

2.3 Fragestellungen

Vor dem Hintergrund dieser Modellierung lassen sich drei zentrale Fragestellungen formulieren: Die erste Fragestellung bezieht sich auf den Bereich der nicht psychologischen Bedingungen des Lernens. Darunter werden Bedingungen verstanden, bei denen nicht im Sinne einer psychologischen Theorie des Lernens prognostiziert werden kann, dass konkrete Ausprägungen in ihnen zu höheren oder geringeren Lernergebnissen (hier: Kompetenzeinschätzung in einem Standard) beitragen. Solche Bedingungen sind beispielsweise die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studienseminar, zu einem Unterrichtsfach oder zu einer Schulart, auf die die Ausbildung bezogen ist. Hier interessiert die Frage, wie viel der Varianz in den einzelnen Kompetenzeinschätzungen auf solche Merkmalen zurückgeführt werden kann. Die zweite Frage bezieht sich auf den lernpsychologischen Kern der Modellierung von Lehrerbildung (vgl. Abb. 1). Hier interessiert, durch welche Ausprägungen in der Angebots- und Nutzungsstruktur eine höhere Selbsteinschätzung von Kompetenz am Ende der Ausbildung vorausgesagt werden kann. Die dritte Frage richtet sich darauf, inwiefern sich die Bildung diagnostischer Kompetenz von der Bildung anderer Kompetenzen (hier am Beispiel von Kompetenz zur Unterrichtsplanung) unterscheidet. Dabei geht es zum einen um das erreichte Niveau im Verlauf der Ausbildung und zum anderen um die Struktur der Bedingungen, unter denen sich Kompetenzeinschätzungen entwickeln.

3. Stichprobe und Methoden

3.1 Stichprobe

Das Evaluationsvorhaben in Hessen sieht vor, bis 2006 sämtliche Studienseminare einmal zu evaluieren. Dies wird umgesetzt, indem seit 2004 jährlich zehn Studienseminare erhoben werden. Die Darstellung hier beschränkt sich auf die erste Erhebungswelle im September 2004, bei der fünf Studienseminare für das Lehramt an Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen, sowie fünf Studienseminare für das Lehramt an Gymnasien aus den verschiedenen Regionen des Landes berücksichtigt wurden. In allen Studienseminaren wurden sämtliche Ausbilder/innen befragt und in gleicher Anzahl eine Stichprobe von Mentoren und Mentorinnen. Bei den Referendaren und Referendarinnen wurde eine Vollerhebung aller Personen angestrebt, die die dreimonatige Einführungs-

phase absolviert hatten. Für alle Personengruppen wurde eine Mindestbeteiligung von 75% in jedem Studienseminar als Voraussetzung für Rückmeldung und weitere Auswertung festgelegt. Da über vergleichende Ergebnisse der drei Befragungsgruppen schon an anderer Stelle berichtet wurde (Abs 2005), konzentriert sich der Beitrag hier auf eine vertiefende Analyse der Ergebnisse von Referendarinnen und Referendaren. In dieser Personengruppe wurde 2004 insgesamt eine Beteiligungsquote von 82% erreicht, was einem bereinigten Stichprobenumfang von 1102 Personen entspricht. Diese Personengruppe absolviert zu 50% ein Referendariat für das Lehramt an Gymnasien. Die Vergleichswerte für die anderen Schularten lauten: Grundschule 27%; Haupt- und Realschule 11%; Förderschule 12%. Sie befinden sich mehrheitlich in einer Altersspanne von 26–30 Jahren, dennoch sind immerhin 28% älter als 30 Jahre. Es handelt sich um 71% Referendarinnen und um 29% Referendare; insgesamt sprechen 95% Deutsch als Muttersprache und 69% haben ihren ersten Studienabschluss in Hessen erworben.

Auf der Basis dieser Grundgesamtheit wurde für einzelne Berechnungen je nach der leitenden Fragestellung eine Auswahl vorgenommen. Wenn zum Beispiel nur die Kompetenz bei den Referendaren kurz vor den Prüfungen analysiert werden soll, reduziert sich die Personenzahl auf 214. Interessieren jedoch die einzelnen Kompetenzeinschätzungen dieser in den 23 Standards, die getrennt für ihre beiden ersten Unterrichtsfächer erfragt wurden, so sind rechnerisch 9844 Kompetenzeinschätzungen zu erwarten. Da jedoch nicht alle Referendare den Fragebogen auch für ein zweites Fach in jedem Standard ausgefüllt haben, reduziert sich die tatsächliche Fallzahl der Kompetenzeinschätzungen auf 8734. D.h. die Kompetenzeinschätzungen liegen für 89% der möglichen Fälle vor.

3.2 Methoden

Die vorangestellten Fragestellungen wurden im Wesentlichen mit zwei komplexen statistischen Verfahren bearbeitet, deren Auswahl hier begründet werden soll. Die erste Fragestellung, wie viel Varianz in den 8734 Kompetenzeinschätzungen durch Zugehörigkeit zu unterschiedlichen Gruppierungen aufgeklärt werden kann, wird mittels Varianzkomponentenanalysen beantwortet. Bei der Varianzkomponentenanalyse wird die Varianz innerhalb eines Gruppierungsmerkmals (z.B. die Varianz, die auf die unterschiedlichen Seminararten zurückzuführen ist) von der Varianz zwischen den Gruppierungsmerkmalen (hier: Seminarort, Seminarart, Personennummer, Geschlecht, Fach, Standard) abgezogen und mit der Anzahl der Fälle in jeder Gruppe in Beziehung gesetzt. Dieses Verfahren wurde aufgrund von inhaltlichen und methodischen Erwägungen gewählt. Inhaltlich sollte ein Verfahren gewählt werden, das den Anteil der Varianz, der auf einzelne Gruppierungsmerkmale zurückzuführen ist, sichtbar macht. Dieses Analyseziel ist in der Evaluation wichtig, um beurteilen zu können, inwieweit Einschätzungen in der Zielvariablen abhängig von Gruppierungsmerkmalen sind, zwischen denen später bei der Festlegung von Konsequenzen unterschieden werden soll. Methodisch wurde dieses Verfahren auch deshalb gewählt, weil es die Einbeziehung von nicht

intervallskalierten Merkmalsausprägungen als unabhängige Variable erlaubt. Dies ist relevant, da eine Mehrzahl der Gruppierungsmerkmale nominalskaliert ist.

In Bezug auf die zweite Fragestellung nach der Voraussage von Kompetenzeinschätzungen auf der Basis von Aussagen zu Angebot und Nutzung einer Lernumgebung wurde mit Regressionsanalysen gearbeitet. Hier bestand das Analyseziel nicht nur darin, Varianzanteile aufzuzeigen, sondern zu bestimmen, ob und in welcher Stärke ein Einfluss von unabhängigen Variablen auf die Zielvariable statistisch signifikant nachzuweisen ist. Dies hat zur Voraussetzung, dass theoriebegründete Kausalitätsannahmen vorhanden sind, die Ableitungen darüber zulassen, wie sich Veränderungen in den Merkmalsausprägungen der unabhängigen Variablen auf die Zielvariable auswirken. Beispielsweise kann lernpsychologisch davon ausgegangen werden, dass das Vorhandensein von Übungen im Seminar in Bezug auf einen Standard signifikant zu einer höheren Kompetenzeinschätzung beiträgt, während nicht theoriebegründet davon ausgegangen werden kann, dass z.B. die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Fach oder einer Fächergruppe zu höheren Kompetenzeinschätzungen führt. Methodisch haben Regressionsanalysen zur Voraussetzung, dass alle Variablen intervallskaliert oder dichotom vorliegen.

4. Ergebnisse

In einem ersten Schritt wird die Kompetenzeinschätzung zu allen fachspezifisch erhobenen Standards analysiert (Abb. 2). Als unabhängige Gruppierungsmerkmale der 8734 Einschätzungen wurden die Person, das Geschlecht, das Fach, der Seminarort, die Seminarart und der einzelne Standard angenommen. Zunächst fällt auf, dass die Variable Geschlecht in dieser und keiner der folgenden vorgenommenen Analysen zur Aufklärung der Varianz in den Kompetenzeinschätzungen beiträgt. Weiterhin gilt hier wie im Folgenden, dass der größte Varianzanteil (neben dem Fehlerterm) durch die Zuordnung der Kompetenzeinschätzungen zu einer Person möglich ist. Der nächstgrößte Varianzanteil geht darauf zurück zu welchem Standard die jeweilige Kompetenzeinschätzung vorgenommen wurde. Geringe Varianzanteile lassen sich noch auf das jeweilige Fach und auf die Seminarart zurückführen. Weiterhin wurde von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, den Varianzanteil von Interaktionen zwischen Merkmalen zu berechnen. Allerdings ist diese Möglichkeit durch Rechnerkapazität und Grenzen der Interpretierbarkeit eingeschränkt. Deshalb wird für diesen Artikel eine Begrenzung auf Interaktionen zwischen zwei Merkmalen und auf Interaktionen mit der Variablen Unterrichtsfach vorgenommen. Inhaltlich interessieren die Interaktionseffekte der Variablen Unterrichtsfach besonders, weil ihr Varianzanteil ohne Einbezug von Interaktionen gering ausfällt. Es zeigt sich jedoch, dass einzelne Personen sich in den Fächern unterschiedlich kompetent einschätzen (Interaktion Fach und Person) und dass einzelne Standards fachspezifisch mit systematisch höheren Kompetenzeinschätzungen verbunden sind als in anderen (Interaktion Fach und Standard). Der Varianzanteil, der auf diese Interaktion zurückgeht, ist jeweils höher als der Varianzanteil des Faches an sich.

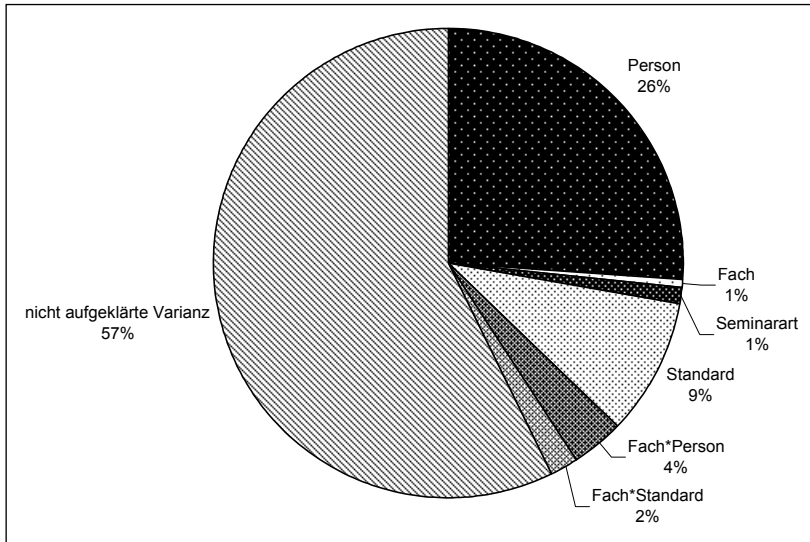


Abb. 2: Varianzkomponenten: Kompetenzeinschätzungen zu allen Standards

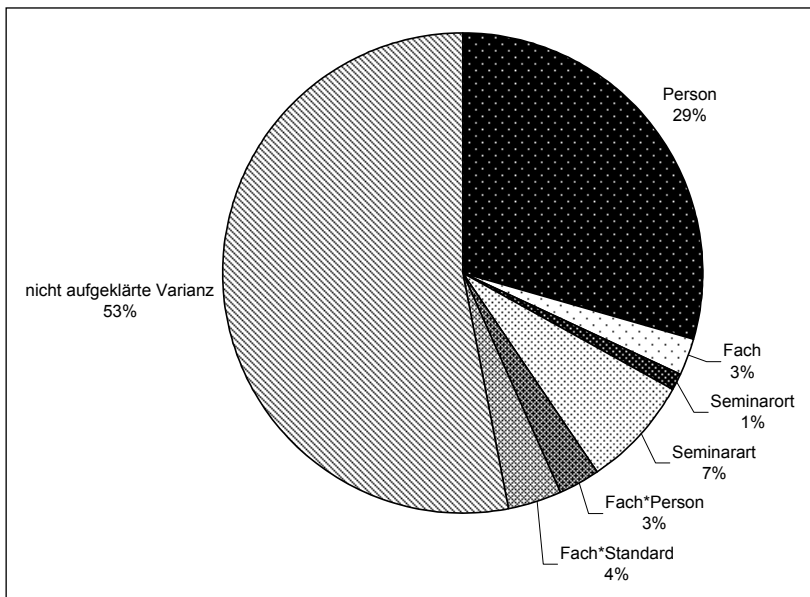


Abb. 3: Varianzkomponenten: Kompetenzeinschätzungen zu Standards der Diagnostik

Die Varianzkomponentenanalyse zur Standardgruppe Diagnostische Kompetenz (Abb. 3) unterscheidet sich von der vorausgegangenen substanziell. Die Höhe der Kompetenzeinschätzung hängt in diesem Bereich deutlich auch von der Seminarart ab, in der die Kompetenzen erworben wurden. Diese Besonderheit zeigt sich nicht erst am Ende des Referendariats, sondern in weniger ausgeprägter Form schon zu Beginn.

Durch einen hier nicht grafisch dargestellten Vergleich mit der Gruppe von Referendaren, die sich erst seit drei Monaten in den Studienseminaren befinden, kann gezeigt werden, dass sich die Varianzaufklärung durch die Variable Seminarart im Verlauf des Referendariats verdoppelt. Als weiteres Ergebnis im Vergleich zu einer allgemeinen Betrachtung aller Standards ist festzuhalten, dass auch die Bindung der Kompetenzeinschätzung an das Fach, einschließlich der fachbezogenen Interaktionseffekte, zunimmt.

Die Ergebnisse zur Standardgruppe Unterrichtsplanung (Abb. 4) unterscheiden sich deutlich von den vorausgehenden. Hier trägt die Zugehörigkeit einer Kompetenzeinschätzung zu einer Person wesentlich stärker zu ihrer Höhe bei. Außerdem fällt auf, dass die Komponente Standard ihre Bedeutung nicht in gleicher Weise eingebüßt hat, wie dies durch die Auswahl der Standardgruppe Diagnostik der Fall war. Dies besagt, dass die Selbsteinschätzungen zu Standards der Gruppe Diagnostik homogener sind als die Selbsteinschätzungen zu Standards der Gruppe Unterrichtsplanung. Dies kann auch anhand einer Rangreihe aller Kompetenzeinschätzungen nachvollzogen werden, in der sich diagnostikbezogene Kompetenzeinschätzungen bei Referendaren am Ende des Referendariats sämtlich in der unteren Hälfte befinden, während die Kompetenzeinschätzungen zu Standards der Unterrichtsplanung breiter streuen.

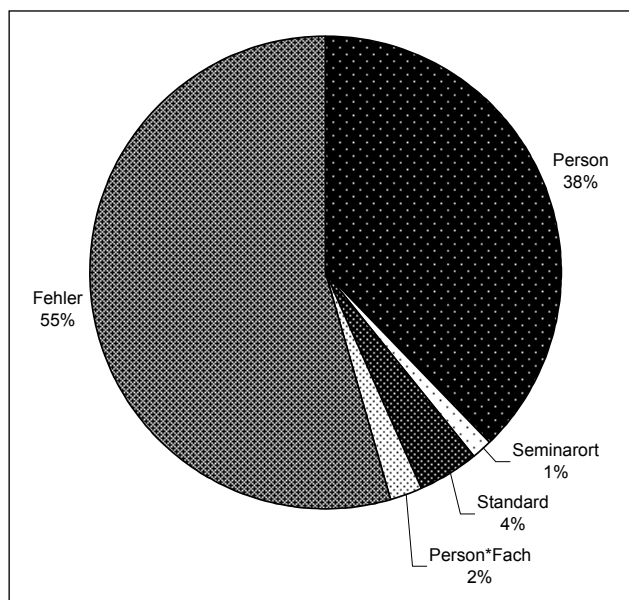


Abb. 4:
Varianzkomponenten:
Kompetenzeinschätzungen
zu Standards der
Unterrichtsplanung

Aus den Unterschieden in den Ergebnissen der Standardgruppen lässt sich ablesen, dass die Variable Seminarart in Bezug auf diagnostische Kompetenz substantiell zu Unterschieden in der Kompetenzeinschätzung beiträgt, während sie die Kompetenzeinschätzungen bezüglich der Unterrichtsplanung nicht beeinflusst. Erwartungsgemäß zeigt eine Kontrollrechnung, dass sich die Kompetenzeinschätzungen von Referendaren gegen Ende des Referendariats bei Standards der Unterrichtsplanung nicht signifikant zwischen den Seminararten unterscheiden. Bei den Kompetenzeinschätzungen zu Stan-

dards der Diagnostik zeigt sich ein anderes Ergebnis: Referendare aus Studienseminaren für Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen schätzen ihre diagnostische Kompetenz jeweils signifikant höher ein als Referendare aus Studienseminaren für Gymnasien. In beiden Standardgruppen zeigen sich darüber hinaus jeweils signifikante Unterschiede im Vergleich der Kohorten am Beginn, in der Mitte und am Ende des Referendariats.

Diese Ergebnisse geben Anlass zu der Frage, ob sich die Seminarart nur auf das Niveau, oder auch auf die Prädiktion von Kompetenzeinschätzungen bei unterschiedlichen Standardgruppen differenziell auswirkt. Zu diesem Zweck wurden Regressionsanalysen gerechnet (vgl. Tabelle 3).

Tab. 3: Regressionsanalysen mit den selbsteingeschätzten Kompetenzen von Referendaren / Referendarinnen kurz vor den Prüfungen als abhängige Variable. Auswertung getrennt nach Art des Studienseminars und nach den Standardgruppen Diagnostik und Unterrichtsplanung. (Standardisierte Betakoeffizienten: **signifikant mit bis zu 1% Irrtumswahrscheinlichkeit; *signifikant mit bis zu 5% Irrtumswahrscheinlichkeit)					
		Studienseminare für Lehrer/-innen an GHRF-Schulen (N=88)		Studienseminare für Lehrer/-innen an Gymnasien (N=126)	
		Diagnostik	Unterrichtsplanung	Diagnostik	Unterrichtsplanung
Aussagen von Referendaren/Referendarinnen zum Vorhandensein von Lerngelegenheiten	Theorievermittlung im Studienseminar	.04	.19	.02	-.02
	Übung im Studienseminar	.15	.21	-.05	-.13
	Erfahrung in der Schule	-.05	.05	.36**	.25*
	Reflexion mit Ausbilder/-in	-.04	.12	.21	.21
	Reflexion mit Mentor/-in	.39**	.34**	-.05	.06
Aufgeklärte Varianz (korr. R ²)		11%	16%	18%	8%
Beurteilung der Arbeitsqualität von Lehrerbildnern/Lehrerbildnerinnen	Arbeit der Ausbilder/-innen	.34**	.35**	.19	-0.4
	Arbeit der Mentoren/-innen	.22*	.20	.20	.28*
	Geteiltes Grundverständnis	-.02	.01	-.13	.08
Aufgeklärte Varianz (korr. R ²)		18%	18%	3%	5%

Wegen Multikollinearität zwischen den Variablen zum Vorhandensein von Lerngelegenheiten und zur Beurteilung der Ausbilder wurden getrennte Berechnungen für Lerngelegenheiten und für die Beurteilung der Ausbilder als abhängige Variablen vorge-

nommen. Betrachtet man zunächst die Ergebnisse zur diagnostischen Kompetenz, so fällt ein deutlicher Unterschied zwischen den Seminararten auf. Während die Daten der Referendare aus Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen eine deutliche Abhängigkeit der Kompetenzeinschätzung von dem Vorhandensein der „Reflexion mit dem Mentor/der Mentorin“ und der „Beurteilung der Ausbilder/in“ zeigen, ist dies bei Referendaren aus Gymnasien nicht der Fall. Hier erweist sich die Aussage, dass es zu den betreffenden Standards als Lerngelegenheit „Erfahrung in der Schule“ gab, als sehr bedeutsamer und einzig zuverlässiger Prädiktor. Als weiteres Ergebnis ist festzuhalten, dass die Unterschiede in der Bedingungsstruktur von Kompetenzeinschätzungen nicht auf den Bereich der Diagnostik beschränkt sind, sondern sich auch bei den Standards zur Unterrichtsgestaltung zeigen.

Die Seminarart scheint das Bedingungsgefüge psychologisch bedeutsamer Variablen generell zu beeinflussen. Innerhalb der Seminararten bestehen lediglich kleine Unterschiede im Bedingungsgefüge, wenn zum Beispiel die Beurteilung der Arbeit von Mentoren mal einen signifikanten Effekt auf die Kompetenzeinschätzung aufweist und mal nicht. Diese Unterschiede sind aber in der Tat vernachlässigbar, wenn man berücksichtigt, dass die betreffenden Regressionskoeffizienten nur auf dem 5% Niveau signifikant werden und die beiden nicht signifikanten Koeffizienten in dieser Zeile bei einer angenommenen Irrtumswahrscheinlichkeit von bis zu 10% auch als signifikant gelten würden. Nimmt man diese großzügigere Marge an, so wird zusätzlich die Lerngelegenheit „Reflexion mit dem Ausbilder/der Ausbilderin“ in der Seminarart Gymnasium (wiederum für beide Standardgruppen) signifikant.

Als ein wichtiges Ergebnis ist weiterhin festzuhalten, dass der Einfluss dreier Prädiktoren in keinem Fall nachzuweisen ist. Dabei handelt es sich um das Vorhandensein von „Theorievermittlung im Seminar“, „Übung im Seminar“ und eines „Geteilten Grundverständnis der Lehrerbildner/innen“. Dieses Negativergebnis gilt auch für die in Abbildung 1 dargestellten Variablen zur individuellen Nutzung des Lernangebots, auf deren detaillierte Darstellung hier deshalb verzichtet wurde.

5. Diskussion

Die Ergebnisse zeigen insgesamt, dass es sinnvoll ist, von einer Unterschiedlichkeit der Seminararten, einerseits Grund-/Haupt-/Real- und Förderschule und andererseits Gymnasien auszugehen. Im ausgewählten Analysebereich zeigen sich diese Unterschiede in beiden Standardgruppen hinsichtlich der Prädiktion von Kompetenzeinschätzungen, jedoch nur in einer Standardgruppe hinsichtlich des erreichten Niveaus der Kompetenz.

Die relativ als geringer wahrgenommene diagnostische Kompetenz bei Lehrern im Vorbereitungsdienst an Gymnasien könnte verschiedene Gründe haben. Das Ergebnis einer geringeren Kompetenzeinschätzung schon zu Beginn des Referendariats deutet darauf hin, dass die schulartspezifische Berufssozialisation schon vor der zweiten Phase der Lehrerbildung einsetzt. Eine unterschwellige Botschaft in diesem Sozialisationsprozess könnte darin bestehen, dass in der Schulform Gymnasium weniger Handlungs-

druck zu einer lernfördernden Diagnostik besteht, wie sie in der hier präsentierten Standardgruppe umschrieben wird. Positiv formuliert wird den Schülern innerhalb der Schulform Gymnasium eine höhere Eigenverantwortung für ihre Lernergebnisse zugestanden. Negativ formuliert kann sich das Gymnasium als Schulform weitgehend darauf verlassen, dass entsprechende Unterstützungsleistungen im familiären Umfeld der Schüler organisiert werden. Schüler, die Leistungsziele nicht erreichen, können zudem leichter an andere Schulen abgegeben werden als dies bei den anderen Schulformen der Fall ist. In diesem Sinne können die hier vorgelegten Ergebnisse auch als Beleg für Auerhainers (2004) These gewertet werden, dass nicht nur die Lehrerbildung, sondern auch die berufliche Sozialisation in einem bestimmten Bildungssystem für Kompetenzdefizite verantwortlich ist. Freilich lässt dies die Frage offen, wie denn die Lehrerbildung auf die berufliche Sozialisation reagieren soll. Die Verdoppelung der Varianzkomponente Seminarart im Verlauf der Ausbildung weist zumindest in der hier untersuchten Stichprobe darauf hin, dass die zweite Phase kein entgegensteuerndes Moment in dieser Berufssozialisation darstellt.

Die Ergebnisse der Varianzkomponentenanalyse werfen weiterhin die Frage auf, wie die relativ geringe Varianzaufklärung durch das jeweilige Fach und den jeweiligen Seminarort zu interpretieren sind. Hier ist Vorsicht geboten, um nicht voreilig von einer relativen Bedeutungslosigkeit z.B. des einzelnen Studienseminars auszugehen. Eine mögliche Erklärung besteht darin, dass das Studienseminar und in gewisser Weise auch das Fach den Bezugsrahmen bilden, innerhalb dessen die Referendare/ Referendarinnen sich einschätzen. Eine vergleichende Einschätzung mit anderen Studienseminaren und Fachveranstaltungen an anderen Studienseminaren ist für diese Gruppe grundsätzlich nicht möglich.

Um die unterschiedlichen regressionsanalytischen Ergebnisse zu interpretieren, erscheint ein genauerer Blick auf die Ausbildungsstruktur in den beiden Seminararten sinnvoll. Beiden Seminararten ist gemeinsam, dass die Seminarveranstaltungen im engeren Sinne (also die wiederkehrenden Zusammenkünfte, um an einem Thema der Ausbildung zu arbeiten) mehrheitlich in Form von sog. Referateseminaren ablaufen. D.h., in diesen Seminaren stellen Referendare ihre Erarbeitung eines Themas den Mitreferendaren vor. Wenn nun kein Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein dieser Arbeitsformen zu einem Standard und der Kompetenzeinschätzung in gleichen Standards besteht, widerspricht dies der Erwartung, denn schließlich werden die Seminarveranstaltungen zu diesem Zweck angeboten. Das Ergebnis kann als Infragestellung der gewählten Arbeitsform gewertet werden.

Deutlich unterscheiden sich die Seminararten hinsichtlich dessen, wie die Arbeit von Mentoren und Ausbildern strukturiert ist. Während in Grundschulen in der Regel ein enges Verhältnis zu den Mentoren besteht, in deren Klasse auch der Unterricht der Referendare erfolgt, ist die Stellung des Mentors an Gymnasien zunächst durch die Funktion einer eher formalen Koordination gekennzeichnet. Während die Ausbilder an Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulen ganze Vormittage mit ihrer gesamten Referendargruppe an den unterschiedlichen Ausbildungsschulen verbringen, und dort jeweils gemeinsam den Unterricht eines Referendars besprechen, sind die Unterrichtsbesuche in der Gymnasialausbildung von den Seminarveranstaltungen abgetrennt und die Teil-

nahme weiterer Referendare ist freiwillig. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse können auf dem Hintergrund dieser objektiven Strukturunterscheide schlüssig interpretiert werden: Das Mehr an gemeinsamer Zeit und die größere Nähe zu Ausbildern und Mentoren in der Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulausbildung lässt das stärkere prädikative Gewicht der entsprechenden Variablen im Hinblick auf die Kompetenzeinschätzung plausibel erscheinen. Interessant ist, dass die Variable „Reflexion mit dem Ausbilder“, sich dieser Interpretation nicht ohne weiteres fügt. Hier ist zunächst abzuwarten, wie sich die nur schwach signifikanten Ergebnisse im Gymnasium im Laufe der nächsten Erhebungswellen weiterentwickeln; bei einer Stabilisierung des jetzigen Ergebnisses wäre dann weiter zu fragen, wie sich die Reflexion mit dem Ausbilder in den Seminararten im Detail unterscheidet, ob z.B. im Grund-/Haupt-/Real- und Förderschulbereich die Anwesenheit von mehreren anderen Referendaren bei dieser Reflexion als kontraproduktiv erlebt wird. Ebenso unter dem Vorbehalt einer Stabilisierung des Ergebnisses in weiteren Erhebungen ist interessant, dass sich die Variable „Arbeit der Mentoren/Mentorinnen“ über beide Seminararten hinweg als bedeutungsvoll erweist. Hierzu könnte erstens beitragen, dass hier nicht nach expliziten Reflexionssettings, sondern insgesamt danach gefragt wird, inwiefern die Mentoren als nachahmenswert erachtet werden. Zweitens wird innerhalb dieser Skala nach Mentoren im Plural gefragt, sodass Referendare an Gymnasien vielleicht auch andere Lehrer in die Beurteilung miteinbeziehen, bei denen sie hospitiert haben.

In jedem Fall weisen die Ergebnisse darauf hin, dass der Teil der zweiten Phase, der sich in der Ausbildungsschule vollzieht, eine Dominanz in der Entwicklung von selbst-eingeschätzter Kompetenz aufweist, wohingegen der Teil, in dem hauptsächlich Referendare anderen Referendaren Referate halten, als relativ losgelöst von der selbsteingeschätzten Kompetenzentwicklung betrachtet werden muss.

Eine naheliegende Konsequenz für die Praxis wäre eine Überprüfung der didaktischen Settings in den Seminarveranstaltungen und intensive Arbeit der Studienseminare an ihrem Verhältnis zu den Mentoren. So könnten Studienseminare es als ihre Aufgabe begreifen, die Arbeit der Schule stärker zu begleiten, z.B. durch gemeinsame Weiterbildungen für Ausbilder und Mentoren und wechselseitige Hospitationen von Ausbildern und Mentoren, jeweils im Tätigkeitsfeld des anderen. Solche Ansätze erscheinen auch vor dem Hintergrund der Auswertung von Selbstaussagen von Mentoren und Ausbildern sinnvoll (Abs 2005).

Weitere Forschung wird insbesondere in Frage stellen, inwiefern selbsteingeschätzte Kompetenz, wie sie hier als Zielvariable modelliert wurde, als befriedigender Indikator für die Identifikation mit professionellen Standards gewertet werden kann.

In der Einleitung zu diesem Artikel wurden Standards als Dispositive der Sozialisation und als inhaltliche Fassungen von Kompetenz aufgefasst. Nach Oser (2001) lässt sich der soziale Anspruch, Kompetenzen als professionelle Standards verfügbar zu haben, in vier Teilkomponenten zergliedern. Standards beziehen sich erstens auf einen bestimmten Korpus von theoriebezogenem Wissen, zweitens auf ein Wissen über empirisch belegte Zusammenhänge, drittens auf ein Wissen darüber, wie die Qualität von professio-

nellem Handeln in bestimmten Situationen einzuschätzen ist, und viertens auf die Fähigkeit zur praktischen Umsetzung unter realistischen Rahmenbedingungen. Wenn man nun Lehrer und Referendare nach ihrer Kompetenz in einem Standard fragt, so dürfen die Ergebnisse weniger als Antwort auf die ersten drei Teilkomponenten gewertet werden, denn schließlich wird nicht kontrolliert, welches spezifische Wissen sich bei den Befragten mit der Standardformulierung verbindet. Ein Test, der theoriebezogenes Wissen oder empirische Ergebnisse zu einem Standard erfassen will, müsste entsprechende Inhalte z.B. in einem *multiple choice*-Format anbieten. Ein Test, der den situationsgerechten Einsatz von Kompetenzen erfassen will, könnte auf Fallvignetten (z.B. kurzen Video-Sequenzen) zurückgreifen, wie dies etwa im Projekt *professional minds* (<http://www.unifr.ch/pedg/leadinghouse/>) vorgesehen ist. Die selbsteingeschätzte Kompetenz bezieht sich hingegen auf die Erfahrung, inwieweit Handlungsfähigkeit unter den Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns vorliegt. In diesem Sinn geht es mehr um die Identifikation mit einem Beruf, wie er in der Praxis vorgefunden wird, und dessen Vollzug aufgrund begrenzter Ressourcen und situativer Einschränkungen notwendig von Vollzugsdefiziten gekennzeichnet ist. Nicht erfasst wird die Befähigung zur Umsetzung eines Ideals, wie es theoretisch und empirisch begründet werden kann. Selbsteingeschätzte Kompetenzen dürfen somit als guter Indikator für subjektiven Berufserfolg gelten. Es kann jedoch im Rahmen der hier vorgestellten Evaluationsstudie nicht eingeholt werden, inwieweit dieser Einschätzung auch ein Berufserfolg in Kategorien von externer Beurteilung und Lernerfolg bei Schülern entspricht.

Darüber hinaus wird sich weitere Forschung dem Problem zuwenden, wie die theoretische Konzeption eines Angebots-Nutzungsmodells empirisch abgebildet werden kann. Während die Bedeutung von Variation in den Angebotsvariablen in diesem Beitrag aufgezeigt werden konnte, erweisen sich die einbezogenen Nutzungsvariablen sämtlich als ungenügende Prädiktoren für die Kompetenzeinschätzung. Es ist also zu untersuchen, ob weitere möglicherweise bedeutsamere Nutzungsaspekte durch andere Variablen abgebildet werden können, und inwieweit sich das hier entstandene Bild bei der Untersuchung anderer Ergebnisvariablen (z.B. Selbstwirksamkeit) verändert.

Ein weiteres Forschungsdesiderat setzt an der Unmöglichkeit an, auf der Grundlage der hier präsentierten Erfassung von Kompetenzbildung ein Niveau von Kompetenz zu bestimmen, das mindestens erreicht werden soll. Dieses Problem wurde im Hessischen Evaluationsprojekt gelöst, indem mit den Beteiligten im Feld bestimmte Grenzwerte im Sinne von Benchmarks (Abs u.a. 2005b) vereinbart wurden, bei deren Überschreiten ein Entwicklungsbedarf für die entsprechende Institution festgehalten wurde. Solche Vereinbarungen sind geeignet, um die Aufmerksamkeit auf Bereiche zu lenken, in denen Handlungsbedarf besteht, es ist auf ihrer Grundlage aber noch nicht möglich, detaillierte Aussagen zu treffen, welches qualitative Niveau die Kompetenzeinschätzung zu einer Standardgruppe zum Ausdruck bringt, deshalb ist es auch schwierig, inhaltliche Anregungen für eine sinnvolle Entwicklung allein aus der Kompetenzeinschätzung abzuleiten. Um über Aussagen im Sinne eines ‚Mehr oder Weniger‘ hinauszukommen, muss das Verständnis von Standards der Lehrerbildung so erweitert werden, dass Graduierung im Sinne von Kompetenzstufen zur Formulierung von Standards dazugehören

(Terhart 2004b; Oser/Renold 2005). Solcherart ausgearbeitete Standards ermöglichen dann auch das unmittelbare Ziehen von didaktischen Konsequenzen auf der Grundlage von Evaluationsergebnissen.

Literatur

- Abs, H.J. (2005): Lehrerbildner/-innen im Rahmen des Vorbereitungsdienstes. In: *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 5, S. 21–31.
- Abs, H.J./Döbrich, P./Vögele, E./Klieme, E. (2005a): Skalen zur Qualität der Lehrerbildung – Dokumentation der Erhebungsinstrumente: Pädagogische Entwicklungsbilanzen an Studienseminaren. Frankfurt a.M. (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung).
- Abs, H.J./Döbrich, P./Wicker, A. (2005b): Benchmarking im Bildungswesen. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens* 53, H. 4, S. 436–446.
- Auernheimer, G. (2004): Einleitungsreferat zum Symposium „Entwicklung von Beobachtungs- und Beurteilungskriterien in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen“ am 3. Dezember 2004. Universität Köln: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cochran-Smith, M./Zeichner, K.M. (Eds.) (2005): *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Debus, B./Kennerknecht, H./Rupp, W. (2003): Hessen formuliert Qualitätsstandards zur Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer. In: *Seminar Lehrerbildung und Schule* 9, H. 2, S. 21–26.
- Ditton, H. (2002): Evaluation und Qualitätssicherung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch der Bildungsforschung*. Opladen: Leske & Budrich, S. 775–790.
- Ditton, H. (2000): Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, T. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 73–92.
- Fend, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. Wohlfahrtsstaatliche Modelle und Marktmodelle. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, T. (Hrsg.): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. 41. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 55–72.
- Freisel, L./Glässner, E./Lenhard, H./Oelkers, J. (2002): Externe Evaluation des Studienseminars für das Lehramt an Gymnasien in Koblenz zuhanden des Zentrums für Qualitätssicherung und -entwicklung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz.
- Helmke, A./Hosenfeld, I. (2004): Vergleichsarbeiten als Instrument zur Verbesserung der Diagnosekompetenz von Lehrkräften. In: Arnold, R./Griese, C. (Hrsg.): *Schulleitung und Schulentwicklung. Voraussetzungen, Bedingungen, Erfahrungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 119–144.
- Henecka, H.P./Lipowsky, F. (2004): Vom Lehramtsstudium in den Beruf. Statuspassagen in pädagogische und außerpädagogische Berufsfelder. Ergebnisse einer repräsentativen PH-Absolventenbefragung in Baden-Württemberg. Heidelberg: Mattes.
- Horstkemper, M. (2004): Diagnosekompetenz als Teil pädagogischer Professionalität. In *Neue Sammlung* 44, S. 201–214.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer H.J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

- KMK 2004 = Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards der Lehrerbildung – Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.
- Laukart, J. (2004): Diagnostik als Basis für individuelle Förderung. Programmanalyse von Angeboten zentraler Lehrerfortbildungseinrichtungen. http://www.forum-bildung.de/templates/imfokus_inhalt.php?artid=271&start=0&str1=Diagnostik&str2=&str3=&lib=&art=&details (letzter Zugriff 15.11.05)
- Lenhardt, H. (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 275–290.
- Merkens, H. (2003): Lehrerbildung in der Diskussion: Kriterien und Eckpunkte für eine Neuordnung. In: Ders. (Hrsg.): Lehrerbildung in der Diskussion. Opladen: Leske & Budrich, S. 9–22.
- Nolle, A. (2004): Evaluation der universitären Lehrerinnen- und Lehrerausbildung. München: Meidenbauer.
- Oser, F. (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser, F./Oelkers, J. (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme: Von der Allrounderbildung zur Ausbildung Professioneller Standards. Zürich: Rüegger, S. 215–342.
- Oser, F./Renold, U. (2005): Kompetenzen von Lehrpersonen – über das Auffinden von Standards und ihre Messung. In: Goyolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, Th. (Hrsg.): Standards und Standardisierungen in der Erziehungswissenschaft. 4. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 119–140.
- Oser, F./Spychiger, M. (2005): Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur. Weinheim: Beltz.
- Scheerens, J./Bosker, R. (1997): The Foundations of Educational Effectiveness. Oxford: Pergamon.
- Schiefele, U./Pekrun, R. (1996): Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion. (Enzyklopädie der Psychologie D 2). Göttingen: Hogrefe, S. 249–278.
- Schubarth, W./Speck, K./Glasch, U./Seidel, A./Chudoba, C. (2005): Die Zweite Phase der Lehrerbildung aus Sicht der Brandenburger Lehramtskandidaten und Lehramtskandidatinnen. – Abschlussbericht. Potsdam: Universität Potsdam.
- Seel, N.M. (²2003): Psychologie des Lernens. München: Reinhardt.
- Tenorth, H.-E. (2004): Lernorte in der Berufsbiographie. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards der Lehrerbildung – Bericht der Arbeitsgruppe, S.15–18.
- Terhart, E. (2002): Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. ZKL-Texte Nr. 24. Münster: Universität Münster.
- Terhart, E. (2004a): Struktur und Organisation der Lehrerbildung in Deutschland. In: Blömeke, S./Reinhold, P./Tulodziecki, G./Wildt, J. (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–59.
- Terhart, E. (2004b): Grundlagen. In: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Standards der Lehrerbildung – Bericht der Arbeitsgruppe, S. 3–10.
- Thonhauser, J. (2004): Ja, aber! Zur Debatte über die Einführung von „Bildungsstandards“. In: Erziehung und Unterricht 154, S. 646–655.
- Weinert, F.E. (2001): Concept of Competence: A Conceptual Clarification. In: Rychen, S.D./Salganik, L.H. (Eds.): Defining and Selecting Key Competencies. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen: Hogrefe & Huber, S. 45–65.

Anschrift des Autors:

Dr. Hermann Josef Abs, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Schloßstr. 29; 60486 Frankfurt a.M., E-Mail: abs@dipf.de.